

Kraak, Bernhard

Was Lehrerinnen und Lehrer denken und tun, erklärt mit der Handlungs-Entscheidungs-Theorie

Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 3, S. 274-284



Quellenangabe/ Reference:

Kraak, Bernhard: Was Lehrerinnen und Lehrer denken und tun, erklärt mit der Handlungs-Entscheidungs-Theorie - In: Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 3, S. 274-284 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-54537 - DOI: 10.25656/01:5453

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-54537>

<https://doi.org/10.25656/01:5453>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

10

Unterrichts- Wissenschaft

MP

Lernen in Schule,
Beruf und Freizeit

Heft 3 – 1987

Mitteilung an unsere Leser und Autoren 258

Thema: Denkprozesse von Lehrern

Verantwortlicher Herausgeber für den Thementeil:
Prof. Dr. Manfred Hofer

Manfred Hofer: Einführung 259

Hartmut-A. Oldenburger: Lehrerkognitionen über Schülereigenschaften – Theoretische und methodologische Perspektiven 261

Bernhard Kraak: Was Lehrerinnen und Lehrer denken und tun, erklärt mit der Handlungs-Entscheidungs-Theorie 274

Manfred Hofer, Bernd Köpke: Die Kategorisierung von Schülern durch Lehrer: eine Methodenstudie 285

David C. Berliner: Der Experte im Lehrerberuf: Forschungsstrategien und Ergebnisse 295

Hanns-Dietrich Dann, Kurt-Christian Tennstädt, Winfried Humpert, Frank Krause: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrern/-innen bei Unterrichtskonflikten 306

Gerhard Kaminski: Einige Reflexionen über Forscher-Reflexionen über Lehrer-Reflexionen. Eine Buchbesprechung 321

Allgemeiner Teil

Karl H. Reich: Religiöse und naturwissenschaftliche Weltbilder: Entwicklung einer komplementären Betrachtungsweise in der Adoleszenz 332

Buchbesprechungen 344

Die Themen der nächsten Hefte:

4/1987 Schreiben als Forschungsgegenstand (hrsg. von G. Eigler)

1/1988 Interkulturelles Lernen (hrsg. von H.-J. Krumm)

2/1988 Lernorte und Lernprozesse in der beruflichen Bildung (hrsg. von F. Achtenhagen)

3/1988 Medien und Anschauung (hrsg. von P. Strittmatter)

Was Lehrerinnen und Lehrer denken und tun, erklärt mit der Handlungs-Entscheidungs-Theorie

Die Handlungs-Entscheidungs-Theorie hat mit allen Erwartungs-Bewertungs-Theorien deren Vorzüge gemeinsam: Sie berücksichtigt kognitive und emotionale Bedingungen. Sie setzt nicht voraus, daß Menschen nutzenorientiert sind. Sie eignet sich zur Erfassung von dynamischen Prozessen. Sie hat sich empirisch bewährt. Gegenüber den Erwartungs-Bewertungs-Theorien ist die Handlungs-Entscheidungs-Theorie verbessert, u.a. durch die Einführung der Variablen der subjektiven Verfügbarkeit von Handlungen und durch eine realistischere Präzisierung der Erwartungskomponente. Empirische Untersuchungen in Schulen haben ihr Forschungspotential gezeigt. So konnten Diskrepanzen zwischen Einstellungen, nämlich der Bejahung von Zielen pädagogischer Reformen, und Verhalten, nämlich der Fortsetzung traditionellen Unterrichts, ebenso aufgeklärt werden wie die Wirkungsweise „indirekter“ Entscheidungsbedingungen. Daraus lassen sich Konsequenzen für die Ausbildung und die Fortbildung von Lehrkräften ableiten.

The action-decision-theory explaining what teachers do and think

The action-decision-theory has in common with all expectancy-value-theories their advantages: It takes into account cognitive as well as emotional conditions. It does not imply that human beings only want to gain personal profit. It is able to explain the dynamics of behavior. It stood empirical tests. The action-decision-theory was improved among other things by introducing the variable of subjective availability of actions and by choosing a more realistic quantification of expectations. Empirical studies in schools have shown what kind of results can be gained by applying this theory: Discrepancies between positive attitudes to educational innovations and going on with teaching in traditional ways could be explained. As well could be clarified how „indirect“ conditions affected decisions. Deductions for training and further education of teachers could be made.

Die Handlungs-Entscheidungs-Theorie gehört zur Klasse der Erwartungs-Bewertungs-Theorien oder, wie es meistens heißt, der Erwartungs-Wert-Theorien oder Wert-Erwartungs-Theorien. Von Bewertungen statt von Werten zu sprechen, erscheint uns zweckmäßiger, weil dadurch der gleiche psychologische Status beider Variablen, also der Erwartungen und der Bewertungen, betont wird. Beide Klassen von Erlebnissen sind als subjektive, individuell erlebte und damit sowohl von der Persönlichkeit wie von der Situation abhängige Variablen gemeint (ähnlich *Lindenlaub* 1984, S. 35). Die gelegentlich auch anzutreffende Bezeichnung Erwartung-mal-Wert-Theorien impliziert, daß die Quantifizierungen von Erwartungen und Bewertungen multiplikativ kombiniert werden. *Kuhl* (1982) hat aber auf die Möglichkeit unterschiedlicher Modelle der Kombination von Erwartungs- und Bewertungsmaßen hingewiesen. Da die Handlungs-Entscheidungs-Theorie in mehreren Punkten mit allen Erwartungs-Bewertungs-Theorien übereinstimmt, soll zunächst einiges über diese Theorien ausgeführt werden.

Die Erwartungs-Bewertungs-Theorien

Mehrere Autoren (*Atkinson* 1964 u.a. 1982, *Edwards* 1954, *Feather* 1982, *Fishbein* 1967, *Heckhausen* 1973, *Krampen* 1985, *Opp* 1970, *Rotter* 1954 u.a. 1982, *Tolman* 1955, *Vroom* 1964) haben Theorien entworfen, die in wesentlichen Punkten übereinstimmen:

- Sie sollen erklären, warum Menschen bestimmte Handlungen wählen. Sie sollen also Entscheidungen erklären.
- Sie nennen zwei Hauptklassen von Bedingungen: 1. Erwartungen von Handlungsfolgen = Annahmen über die kausalen Beziehungen zwischen Handlungen und Ereignissen. 2. Bewertungen der Handlungsfolgen.
- Erwartungen und Bewertungen werden so kombiniert, daß der Einfluß einer Folgenerwartung auf den Ausgang des Entscheidungsprozesses abhängt a) von der angenommenen Wirksamkeit der Handlung (im Hinblick auf diese Folge), b) von der Intensität der Bewertung dieser Folge. Die Summe der Einflüsse der Erwartungen und ihrer Bewertungen ergibt so etwas wie eine subjektive Bilanz für die betreffende Handlung.

Wichtige Implikationen dieser Theorien, die häufig nicht hinreichend erkannt werden, sind:

- (1) Berücksichtigung finden nicht nur kognitive, sondern auch emotionale Bedingungen: Gefühle drücken sich in Bewertungen aus. Das gilt auch für elementare, für dumpfe und für leidenschaftliche Gefühle. Der Bewertungsaspekt von Gefühlen wird als Folgenbewertung erfaßt. Dem entgegen haben manche Autoren, z.B. *Kuhl* (1983, S. 38), die Auffassung vertreten, Erwartungs-Bewertungs-Theorien seien rationalistisch: „In Erwartungs-mal-Wert-Theorien wird jede Handlung als Ergebnis eines rationalen Entscheidungsprozesses betrachtet“. Er verkennt wie andere Autoren, daß die Konzeption der Erwartungs-Bewertungs-Theorien diese Einschränkung nicht impliziert. Die Erwartungen eines Menschen können ganz unrealistisch, können „irrational“, seine Bewertungen können leidenschaftlich sein.
- (2) Oft wird auch nicht klar genug erkannt, daß Erwartungs-Bewertungs-Theorien unabhängig sind von bestimmten Annahmen über die Natur des Menschen, insbesondere von der Annahme, daß Menschen immer nur auf ihren eigenen Vorteil aus wären. Mit diesen Theorien verbinden sich daher gelegentlich Begriffe wie „Kosten“ und „Nutzen“ von Handlungen. *Kaufmann-Mall* (1981) bezeichnet diese Theorien sogar als „hedonistisch“. Der Gedanke der Folgenbewertung impliziert aber keineswegs, daß die Bewertungen nach Kriterien persönlichen Nutzens erfolgen müßten. Jemand kann es positiv bewerten, wenn eine Handlung nicht seinen, sondern den Interessen anderer Menschen dient, und er kann Schaden, den er für sich selber erwartet, sehr gering bewerten, bis hin zur Bereitschaft, sein Leben zu opfern.
- (3) Verkannt wird auch die Eignung der Theorien zur Erfassung dynamischer Prozesse: Nicht nur Entscheidungen, die eine Handlung initiieren, können von ihnen erklärt werden, sondern auch alle Folgeentscheidungen, z.B. die Entscheidung, eine Handlung fortzusetzen, etwa gegen Widerstände, oder sie abzubrechen oder sie zu modifizieren, und ebenso auch Entscheidungen über Teilhandlungen. Erwartungen und Bewertungen werden immer dann entscheidungs- und das heißt handlungsrelevant, wenn ein Handlungssubjekt „Entscheidungsbedarf“ erlebt, wenn es seine Situation so erlebt, daß es sich Fragen stellt wie: Soll ich das auf andere Weise versuchen? Bringt das, was ich jetzt tue, noch etwas? Und dem Sinne nach: Was muß ich jetzt tun, damit ich mein übergeordnetes Handlungsziel erreiche?
- (4) Auch über die empirische Bewertung von Erwartungs-Bewertungs-Theorien gibt es unzutreffende Äußerungen. Experimente gingen von Situationen aus, die kaum als lebensnah beurteilt werden können. Nicht selten handelt es um die Wahl zwischen Glücksspielen. Außerdem prüfen alle mir bekannten Experimente diese Theorien, ohne ihre Annahmen richtig und vollständig einzubeziehen, so z.B. auch *Kuhl* (1982) und *Kuhl & Beckmann* (1983). Manchmal wird z.B. von objektiven Geldwerten auf subjektive Bewertungen geschlossen. Häufig wird versäumt, wirklich alle Erwartungen zu erfragen und nicht nur einige, von denen die Autoren annehmen, daß sie in der betreffenden Situation relevant wären.

ren. Im Unterschied zu solchen nicht überzeugenden Experimenten gibt es eine Reihe empirischer Untersuchungen in lebensnahen Situationen, die zwar nicht beweisen können, daß Menschen sich so entscheiden, wie es Erwartungs-Bewertungs-Theorien annehmen, deren Daten aber gut mit diesen Theorien vereinbar sind: *Bender-Szymanski* 1978; *Eckerle* 1980; *Eckerle & Kraak* 1981; *Götz* 1979; *Kallenberger & Meyer* 1979; *Kraak & Nord-Rüdiger* 1979, 1984; *Krampen* 1986 (der sich ausführlich auch theoretisch mit Varianten von Erwartungs-Bewertungs-Theorien auseinandersetzt); *Krüger* 1979; *Lindenlaub* 1984; *May* 1983; *Opp* u. a. 1984. *Viebahn* (1979, S. 154 f.) nennt weitere bestätigende Untersuchungen.

Die Handlungs-Entscheidungs-Theorie

Die Grundgedanken der Erwartungs-Bewertungs-Theorien habe ich übernommen und sie in Zusammenarbeit mit *Sabine Lindenlaub*, *Gudrun-Anne Eckerle* und *Dietlinde Nord-Rüdiger* modifiziert und ergänzt (*Eckerle* 1980, S. 86–98; *Kraak* 1976; *Kraak & Lindenlaub* 1974; *Kraak & Nord-Rüdiger* 1979, S. 7–14).

Modifiziert haben wir die Theorie im Hinblick auf den quantitativen Aspekt von Erwartungen. Er wird in fast allen Formulierungen von Erwartungs-Bewertungs-Theorien präzisiert als subjektive Wahrscheinlichkeit. Nur *Kaufmann-Mall* (1981, S. 134) macht eine Ausnahme. Er kommt der Vorstellung, die wir entwickelt haben, sehr nahe, indem er davon spricht, daß eine Handlung (in der Erwartung eines Handlungssubjekts) das Auftreten eines Ereignisses wahrscheinlicher oder unwahrscheinlicher macht, d. h. er meint eine Differenz von Wahrscheinlichkeiten. Auch wir fassen die „subjektive Handlungsabhängigkeit von Ereignissen“ auf als erwartete Veränderung einer Eintretenswahrscheinlichkeit durch die erwogene Handlung. Wir sehen allerdings noch eine zweite Möglichkeit, nämlich, daß von einer Handlung erwartet wird, daß sie das Ausmaß, den Umfang, in dem ein Sachverhalt auftritt oder vorliegt, verändert. Die erwartete Wirksamkeit einer Handlung als subjektive Wahrscheinlichkeit zu fassen, halten wir besonders dann für ungeeignet, wenn es um Erwartungen geht, die eine einzige erwogene Handlung betreffen. Werden allerdings vom Handlungssubjekt die erwarteten Folgen zweier oder mehrerer alternativer Handlungen Punkt für Punkt miteinander verglichen, dann ergibt auch der Vergleich jeweils zweier Wahrscheinlichkeiten eine Wahrscheinlichkeitsdifferenz. Entscheidungsprozesse, bei denen die Folgen nur einer einzigen Handlung bedacht werden, müssen aber zumindest als häufige Möglichkeit angenommen werden.

Dazu ein empirisches Datum: Von 457 Lehrern, die zur Möglichkeit innovativer schulischer Handlungen befragt wurden (*Kraak & Nord-Rüdiger* 1979, S. 83), berichteten 53 % Überlegungen, die sich auf nur eine Handlungsalternative bezogen. Die restlichen Befragten hatten zwei Handlungen erwogen, was aber nicht heißen muß, daß sie die von beiden Handlungen erwarteten Folgen sämtlich auch im Hinblick auf ihre subjektiven Wahrscheinlichkeiten verglichen hatten.

Für den bestimmt nicht seltenen Fall, in dem ein Handlungssubjekt entweder nur überlegt, ob es X tun soll, oder überlegt, ob es X oder Y tun soll, ohne jedoch die von ihm antizipierten Folgen von X und von Y Punkt für Punkt im Hinblick auf Wahrscheinlichkeit (und Bedeutsamkeit) zu vergleichen, sind relevante Entscheidungskriterien nicht Erwartungen, wie wahrscheinlich bestimmte Ereignisse sind.

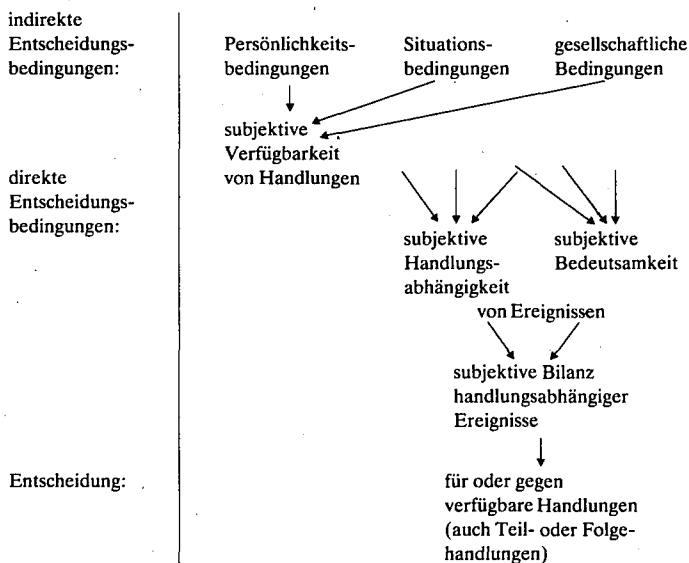
Die vermuteten absoluten Wahrscheinlichkeiten sind immer dann ohne Relevanz, wenn, wie oft der Fall, Ereignisse schon eine handlungsunabhängige Eintretenswahrscheinlichkeit haben. Für den Arbeitnehmer z.B., der sich überlegt, ob er sich krankschreiben lassen soll, ist nicht ausschlaggebend, für wie wahrscheinlich er das Ereignis hält, seinen Arbeitsplatz zu verlieren, sondern ausschließlich, ob er eine Erhöhung dieser Wahrscheinlichkeit durch krankheitsbedingtes Fehlen befürchtet. In anderen Fällen geht es überhaupt nicht oder nicht nur um Eintretenswahrscheinlichkeiten, sondern um die Ausmaße von Veränderungen, z.B. darum, ob eine Handlung die Gesundheit mehr oder weniger fördert oder die Beliebtheit mehr oder weniger verringert. Die von uns konzipierte „subjektive Handlungsabhängigkeit von Ereignissen“ quantifiziert die Enge des kausalen Zusammenhanges zwischen Handlungen und Folgenereignissen in beiden Dimensionen. Sie repräsentiert das ereignisbezogene Wirkungspotential von Handlungen aus der Sicht des Handlungssubjekts.

Hinzugefügt haben wir die Bedingung der „subjektiven Verfügbarkeit von Handlungen“. Diese Bedingung wird in fast allen Formulierungen von Erwartungs-Bewertungs-Theorien übersehen, obwohl es geradezu trivial ist, daß Handlungen nur gewählt werden können, wenn sie subjektiv verfügbar sind. Trotz ihrer Selbstverständlichkeit ist die Nennung dieser Handlungsbedingung wichtig. Sie wird häufig gebraucht, wenn es darum geht zu erklären, warum Menschen bestimmte Handlungen nicht wählen. Diese Bedingung kann auch nicht, wie es in einigen theoretischen Darstellungen geschieht, durch Hinweise auf die objektive Möglichkeit, Handlungen auszuführen, ersetzt werden. Es kommt bei der Handlungswahl nicht auf die objektiven Möglichkeiten an. Handlungen, die objektiv nicht möglich sind, können durchaus gewählt werden (sie können dann allerdings nicht mit Erfolg ausgeführt werden!). Wenn jemand z.B. nicht bemerkt, daß die Glastür eines Gebäudes verschlossen ist, kann er die Handlung, durch die Tür hindurch zu gehen, wählen. Er wird dann allerdings gegen die Glasscheibe prallen. Handlungen, die objektiv möglich wären, werden oft nicht gewählt, weil ihnen die subjektive Verfügbarkeit fehlt. Die subjektive Verfügbarkeit hat mehrere Aspekte (*Kraak* 1976, S. 513; *Kraak & Nord-Rüdiger* 1979, S. 9; *Lindenlaub* 1984, S. 60f.): 1. Eine Handlung muß überhaupt bekannt sein. Eine Rentnerin, die nicht weiß, daß ihr Sozialhilfe zusteht, kann sich nicht entscheiden, diese Hilfe zu beantragen. Subjektive Verfügbarkeit hat oft mit Informiertheit, mit Wissen zu tun. 2. Eine Handlung muß als ausführbar unter den gegebenen Umständen beurteilt werden. (*Dittes* 1876, S. 127: Der Glaube an die Ausführbarkeit ist Voraussetzung dafür, daß ein Willensakt zustande kommt.) Ein Wissenschaftler, der dem ihm zugänglichen Computer nicht zutraut, daß er bestimmte statistische Operationen durchführt, kann sich nicht entschließen, den Computer damit zu beauftragen. 3. Von einer Handlung muß schließlich das Handlungssubjekt annehmen, daß es persönlich zu ihrer Ausführung in der Lage ist. Wer es für ausgeschlossen hält, daß er sich in einer Versammlung zu Wort meldet, weil er meint, die Stimme müsse ihm versagen, kann sich nicht zu einer Wortmeldung entschließen.

Modifiziert haben wir die Theorie auch durch ein eigenes Begriffssystem, obwohl

wir der Meinung sind, daß man neue Begriffe nicht ohne Not einführen sollte. Eine solche Not schien uns hier aber vorzuliegen, weil häufig verwendete Begriffe weder die Subjektivität der Sachverhalte deutlich genug betonen noch alle Assoziationen an ökonomische Entscheidungstheorien vermeiden. Außer den schon erwähnten Begriffen verwenden wir den Begriff der „subjektiven Bedeutsamkeit handlungsabhängiger Ereignisse“ für die Bewertung von Handlungsfolgen. Die Summe aller Folgewichte bezeichnen wir als „Bilanz handlungsabhängiger Ereignisse“. Als weitere Modifikation ist der Vorschlag zu nennen, die Quantifizierungen für Erwartungen und Bewertungen, also für subjektive Handlungsabhängigkeit und subjektive Bedeutsamkeit nicht durch Multiplikation zu kombinieren, sondern so, daß dabei ihr Charakter als Rangdaten berücksichtigt wird (Eckerle & Kraak 1979). Die von uns getroffene Unterscheidung direkter und indirekter Entscheidungs- bzw. Handlungsbedingungen mag als bloße Einführung neuer Begriffe aufgefaßt werden. Diese Unterscheidung hat sich aber als sehr zweckmäßig erwiesen. Sie ermöglicht eine übersichtliche Klassifizierung aller Entscheidungsbedingungen. Auf der einen Seite stehen alle Faktoren, die sich unmittelbar im Entscheidungsprozeß auswirken. Das sind die Bedingungen, die die Handlungs-Entscheidungs-Theorie nennt. Auf der anderen Seite stehen alle Bedingungen, die Bedingungen dieser Bedingungen sind. Das sind also Faktoren, die dazu führen, daß bestimmte Handlungen subjektiv verfügbar sind und andere nicht. Dies sind Faktoren, die einen Einfluß darauf ausüben, wie groß Menschen die Handlungsabhängigkeit von Ereignissen einschätzen. Hierher gehören alle Faktoren, von denen es abhängt, wie Menschen Ereignisse bewerten, positiv oder negativ, und wie wichtig sie ihnen sind. In die Klasse der indirekten Entscheidungsbedingungen gehören also situative Aspekte, gehört die Lerngeschichte eines Menschen, gehört seine Persönlichkeit, gehören gesellschaftliche Bedingungen.

Die Handlungs-Entscheidungs-Theorie in graphischer Darstellung:



Empirische Untersuchungen in Schulen mit der Handlungs-Entscheidungs-Theorie

Welche Ergebnisse Untersuchungen, die die Handlungs-Entscheidungs-Theorie zugrunde legen, bringen können, möchte ich an zwei Forschungsprojekten verdeutlichen. In beiden ging es um die Bereitschaft und Fähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an schulischen Reformen mitzuarbeiten. Bei dem ersten Projekt wurde untersucht, was Lehrerinnen und Lehrer (im Jahre 1974) veranlaßte, unterrichtliche oder schulorganisatorische Veränderungen selbst in Angriff zu nehmen oder sich an Bestrebungen oder Maßnahmen zur Veränderung, wie der Erprobung der Hessischen Rahmenrichtlinien oder der Bildung einer Gesamtschule, zu beteiligen (Kraak & Nord-Rüdiger 1979). Bei dem zweiten Projekt ging es um die Mitwirkung von Lehrerinnen und Lehrern an der Realisierung der Reform der gymnasialen Oberstufe und um ihre Sicht dieser Reform nach drei- bis vierjähriger Erfahrung mit ihr. Gemeint ist die Reform auf der Grundlage einer Vereinbarung der Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe von 1972 (Eckerle 1980, Eckerle & Kraak 1981).

Bewährt hat sich bei diesen Untersuchungen vor allem die Strukturierung der Fragestellung und der Erhebung durch die Theorie, d.h. die Unterscheidung der direkten Entscheidungsbedingungen, nämlich subjektive Verfügbarkeit, subjektive Handlungsabhängigkeit, subjektive Bedeutsamkeit sowie (resultierende) subjektive Bilanz, und der indirekten Entscheidungsbedingungen wie Geschlecht, Lebensalter, Grad der Informiertheit, allgemeine Einstellungen zu Reformen. Diese Strukturierung ermöglichte folgende Erkenntnisse:

Begeisterung für Reformziele hat keine entsprechenden Handlungen zur Folge, wenn Lehrer nicht wissen, was sie tun können, um diese Ziele zu erreichen, wenn ihnen also solche Handlungen subjektiv nicht verfügbar sind. Dieser Befund mag als trivial erscheinen, erklärt aber manche Diskrepanz zwischen Einstellung und Verhalten. Das trifft auf einige der 1974 befragten Lehrer zu und war besonders häufig der Fall bei den 1976 Befragten. Die Ziele der Oberstufenreform wurden von den meisten Gymnasiallehrern bejaht (Eckerle 1980). Sie bewerteten z.B. durchgehend bloße Wissensvermittlung wenig positiv und hielten statt dessen viel davon, daß die Schüler lernen, selbständig zu denken und mit wissenschaftlichen Informationen kritisch umzugehen. In ihrem tatsächlichen Verhalten praktizierten sie aber (nach ihren eigenen Angaben) in erster Linie die Vermittlung inhaltlichen Wissens, ohne daß die Einübung von Fähigkeiten zum selbständigen Umgang mit Wissen zum Zuge kam. Die Untersuchung von Eckerle (1980) lieferte auch die Erklärung für diesen Widerspruch: Die erforderlichen didaktischen Handlungen waren nicht verfügbar. Die Kultusminister hatten sich zwar über die Reformziele geeinigt, aber sie hatten nichts unternommen, um die Lehrer auch mit den zur Zielerreichung notwendigen didaktischen Fähigkeiten und Materialien auszustatten. Insbesondere die Konzeption „wissenschaftlicher Grundbildung“ (Eckerle & Kraak 1981) hatten sie nur als Zielbeschreibung formuliert, als fächerübergreifende, fächerunabhängige Wissenschaftspropädeutik. Sie hatten es aber versäumt, konkret

darzulegen, wie dieses Ziel im Unterricht zu realisieren ist. Auch eine Didaktik der Schülerselbstständigkeit lag nicht vor.

Ebenso wichtig wie die Verfügbarkeit geeigneter Handlungen ist es, für wie effektiv Lehrer didaktische und schulorganisatorische Veränderungen halten. Lehrer, die sich für Reformziele engagieren, unterscheiden sich von Lehrern, die das nicht tun, kaum in ihren pädagogischen Zielen, sondern vor allem in der Beurteilung der Wirksamkeit pädagogischer und organisatorischer Maßnahmen und in der Erwartung von Nebenwirkungen. Auch generelle Einstellungen wie Reformfreudigkeit und Veränderungsbereitschaft geben nicht den Ausschlag, sondern Erwartungen, wie gekonnt, wie wirksam das eigene pädagogische Handeln unter veränderten Bedingungen sein würde. Daneben spielte eine Rolle, in welchem Ausmaß von Reformmaßnahmen unerwünschte Nebenwirkungen erwartet wurden. Bei beiden Untersuchungen (1974 und 1976) berichteten Lehrer, die ihr unterrichtliches Handeln nicht an Reformzielen ausrichteten, daß sie befürchteten, zeitlich mehr belastet zu werden, sich von Kollegen zu isolieren und an die Grenzen ihrer fachlichen Kompetenz zu stoßen.

Diese Befunde erscheinen uns wichtig, weil Maßnahmen zur Implementation von Reformen offensichtlich in der Regel von der Prämisse ausgehen, daß es vor allem darauf ankommt, Lehrer für die Reformziele zu gewinnen. Regelmäßig wird die Seite des Könnens und der davon abhängenden Zuversicht, mit verändertem unterrichtlichem oder erzieherischem Handeln auch Erfolg zu haben, vernachlässigt.

Beispiel einer indirekten Entscheidungsbedingung, deren Auswirkungen geprüft wurden, war bei beiden Untersuchungen das Lebensalter der befragten Lehrerinnen und Lehrer. Es zeigte bei beiden Untersuchungen Beziehungen zu übergreifenden Einstellungen: Jüngere bewerteten allgemein Veränderungen der Schule und der Unterrichtspraxis positiver. Diese allgemeine Einstellung wirkte sich jedoch nicht auf die Bewertungen konkreter Handlungsfolgen aus und beeinflusste daher das Verhalten nicht.

1974 wurde erfragt, wie gut sich die Lehrerinnen und Lehrer über geplante Reformen und anstehende schulische Veränderungen informiert fühlten. Die Auswertung ergab: Wenn sie sich ausreichend informiert fühlten, erwarteten sie weniger von ihnen negativ bewertete Handlungsfolgen, also unerwünschte Nebenwirkungen, und verhielten sich daher auch öfter innovativ.

Selbst- und Weltbild als Bedingungen für Schulklima und Zusammenarbeit in Schulen

An den theoretischen Konzeptionen der Handlungs-Entscheidungs-Theorie ist der „Fragebogen zu Lebenszielen und zur Lebenszufriedenheit“ (FLL) (Kraak & Nord-Rüdiger 1987) orientiert, der wesentliche Aspekte des Selbst- und Weltbildes erfaßt. Gemeinsame Basis für Theorie und Fragebogen ist in allgemeiner Form die Hypothese, daß das Verhalten von Menschen bestimmt wird durch Annahmen und Bewertungen. Als handlungsrelevant werden vor allem Annahmen

über Handlungsmöglichkeiten und über Handlungswirkungen aufgefaßt. In der Handlungs-Entscheidungs-Theorie sind das die Variablen der subjektiven Verfügbarkeit von Handlungen und der subjektiven Handlungsabhängigkeit von Ereignissen. Im Fragebogen ist das die Variable der subjektiven Handlungsmacht, erfragt als „eigener Beitrag“ zur Erreichung von Zielen. Als Merkmale der Wahrnehmung der Lebenssituation kommen im FLL hinzu Annahmen über das Gegebensein von Zielsachverhalten, also über das Ausmaß von Zielrealisierungen, und Annahmen über die zukünftige Entwicklung der Zielrealisierungen, die Zukunftserwartungen. Als Bewertungsvariable nennt die Handlungs-Entscheidungs-Theorie die subjektive Bedeutsamkeit handlungsabhängiger Ereignisse, der FLL die subjektive Bedeutsamkeit von Lebenszielen und die Zufriedenheit mit den Zielsachverhalten. Dabei entsprechen sich als Handlungsbedingungen die beiden Bedeutsamkeitsvariablen, während die Zufriedenheit ein Merkmal der Lebenssituation darstellt. Der FLL erfaßt also Variablen, die den direkten Entscheidungsbedingungen der Handlungs-Entscheidungs-Theorie entsprechen, und Variablen, die für die Handlungs-Entscheidungs-Theorie indirekte Entscheidungsbedingungen darstellen.

Als Lebensziele nennt der FLL eine Auswahl von 33 Zielen in der Kurzform und von 112 Zielen in der Langform, die alle wichtigen Lebensbereiche erfassen sollen, z.B. Gesundheit, Lebensstandard, Arbeitsbedingungen, beruflichen Erfolg, Freizeit, soziale und sexuelle Beziehungen, Familie, persönliche Entwicklung, Selbstachtung, politische und wirtschaftliche Situation des Landes, Sicherheit vor Krieg, soziale Gerechtigkeit, Schutz der Umwelt.

Wir verwenden den FLL in einer laufenden Untersuchung, die der Vorbereitung schulinterner Weiterbildungsmaßnahmen dienen soll. Wir befragen Lehrer und Schüler mit einer etwas abgewandelten Version des FLL (entwickelt 1986 unter Mitarbeit von *Gudrun-Anne Eckerle*), die auf Fragen der Sexualität verzichtet mit Rücksicht auf die Akzeptanz der Befragung bei Eltern, Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern, und erweitert ist um schulspezifische Ziele wie z.B. (für Lehrerinnen und Lehrer) „Ein gutes Klima im Kollegium“, „Ein gutes Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern“, „Meine Schüler lernen viel“, „Anerkennung von Kollegen“, „In Angelegenheiten meiner Schule mitbestimmen können“, (für Schülerinnen und Schüler) „Ein gutes Klima in der Klasse/den Kursen“, „Ein interessanter Unterricht“, „Anerkennung von Lehrern“, „Anerkennung von Mitschülern“, „Den Unterricht mitgestalten können“.

Rahmenhypothesen sind zum einen aus der Handlungs-Entscheidungs-Theorie abgeleitete Annahmen wie die, daß die Handlungsbereitschaft in einem Lebens- oder Schulbereich davon abhängt, als wie bedeutsam Ziele dieses Bereichs erlebt werden und wie hoch die subjektive Handlungsmacht, die Möglichkeit, durch eigenes Handeln zur Zielerreichung beizutragen, eingeschätzt wird. Darüber hinaus wird angenommen, daß auf die Handlungsbereitschaft das subjektive Gegebensein von Zielsachverhalten, die Zufriedenheit und die zielbezogene Zukunftserwartung einen Einfluß hat. Zum anderen bilden Rahmenhypothesen die Annahmen, daß Schulklima und Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen und Lehrern und zwischen Schülerinnen und Schülern sowie zwischen Lehrerinnen und Lehrern einerseits und

Schülerinnen und Schülern andererseits beeinträchtigt werden, wenn die subjektiven Bedeutsamkeiten der Lebens- und Schulziele und die jeweiligen Sichten, in welchem Ausmaß diese Ziele bereits realisiert sind, wie zufrieden man damit sein kann und welche Beeinflussungsmöglichkeiten gegeben sind und welche Zukunftsentwicklungen zu erwarten sind, allzuweit auseinandergehen. Die Ergebnisse werden z.B. Aufschluß darüber geben, wie viele Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler in welchem Ausmaß das Zentrum ihrer Ziele außerhalb oder innerhalb des Lebensraums Schule sehen, in welchen schulischen und außerschulischen Lebensbereichen sie zufrieden und optimistisch, in welchen sie unzufrieden und pessimistisch sind. Sie werden Aufschluß darüber geben, in welchen schulischen und außerschulischen Lebensbereichen Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler ihnen wichtige Ziele glauben erreichen zu können und in welchen nicht. Schulische Ziele, die Lehrerinnen und Lehrer schwer erreichbar scheinen, können Anlaß zu Fortbildungsmaßnahmen sein. Diese Daten werden gleichzeitig Schlußfolgerungen erlauben über das Ausmaß von Konsens und Dissens innerhalb der Kollegien und der Schülerschaften und zwischen Kollegien und Schülerschaften. Wir werden unsere Hypothesen über Auswirkungen eines weitgehenden Dissenses auf Schulklima und Zusammenarbeit prüfen können.

Erste Daten der Schülerbefragung lassen die folgenden Ergebnisse erwarten: Die Schüler und Schülerinnen erleben den Lebensbereich enger persönlicher Beziehungen (Freundschaft, Liebe, Familie) als höchst bedeutsam und gleichzeitig als einen Bereich, in dem ihre Ziele weitgehend realisiert sind, mit denen sie zufrieden sind, in dem sie sich handlungsmächtig fühlen und dessen Zukunft sie optimistisch beurteilen. Ganz ähnlich bewerten und beurteilen sie ihre Möglichkeiten, ihre Schulleistungen zu verbessern. Einen Gegensatz dazu bilden einige gesellschaftliche Bereiche wie soziale Gerechtigkeit, Sicherheit vor Krieg, die Erhaltung und Schaffung von Arbeitsplätzen. Die Bedeutsamkeit dieser Ziele wird als ebenso hoch erlebt wie die der persönlichen Beziehungen. Es wird aber nicht nur die eigene Handlungsmacht (verständlicherweise) niedrig eingeschätzt, es wird auch die Zielrealisierung als gering und die Zukunft pessimistisch beurteilt. Die Zufriedenheit ist dementsprechend sehr gering. Die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu persönlichen Beziehungen und zu gesellschaftlichen Angelegenheiten sind denen sehr ähnlich, die 1980 bei jungen Arbeitnehmern (Alter 16 bis 29 Jahre) eines Chemiewerks erhoben wurden (Kraak 1985). Die ersten Daten sind vereinbar mit den Hypothesen über die Beziehungen zwischen Dissens in Bewertungen und Annahmen und dem Erleben von sozialem Klima und Zusammenarbeit.

Konsequenzen für die Ausbildung und Fortbildung von Lehrkräften

Geht man von den Variablen der Handlungs-Entscheidungs-Theorie aus, so bieten sich drei Ansatzpunkte für die Beeinflussung des Verhaltens von Lehrerinnen und Lehrern: 1. Erwünschte unterrichtliche und erzieherische Handlungen subjektiv verfügbar machen. – 2. Die subjektive Handlungsabhängigkeit unterrichtlicher und erzieherischer Ziele verändern. – 3. Die subjektive Bedeutsamkeit der Folgen

(Ziele und Nebenwirkungen) unterrichtlicher und erzieherischer Handlungen verändern.

Erwünschte unterrichtliche und erzieherische Handlungen subjektiv verfügbar zu machen, heißt im einzelnen:

- Solche Handlungen als praktische Möglichkeit bewußt machen, die Aufmerksamkeit auf sie lenken.
- Solche Handlungen erproben, einüben lassen.

Die Beeinflussung der subjektiven Handlungsabhängigkeit unterrichtlicher und erzieherischer Ziele kann in manchen Fällen durch Informationen erfolgen, etwa durch Informationen über den Erfolg, den andere Lehrkräfte mit bestimmten pädagogischen Handlungen hatten, in manchen Fällen durch Auseinandersetzungen mit vorgefaßten Meinungen über die hohe oder geringe Wirksamkeit pädagogischer Vorgehensweisen. In vielen Fällen wird aber auch hier Erproben und Einüben wirksamer sein.

Die Beeinflussung der subjektiven Bedeutsamkeit von pädagogischen Zielen und pädagogischen Nebenwirkungen ist der übliche Weg der Ausbildung und Fortbildung von Lehrkräften. Für sich genommen ist er wenig wirksam. Nicht selten führt er zu unerwünschten Konsequenzen, etwa zu der Diskrepanz, die viele Lehrkräfte erleben, zwischen ihren Vorstellungen, wie sie handeln sollten, und ihren Einschätzungen, was ihnen tatsächlich möglich ist. Dieser Weg sollte daher unbedingt ergänzt werden durch die Beeinflussung der subjektiven Verfügbarkeit von Handlungen und der subjektiven Handlungsabhängigkeit erwünschter unterrichtlicher und erzieherischer Ergebnisse.

Für die Bildung und Ausbildung von Schülern in Schulen, von Studenten in Hochschulen, von Auszubildenden in Betrieben gilt Analoges, auch für Fort- und Weiterbildung. Daraus ergibt sich vor allem, daß in vielen Fällen mehr Gelegenheiten zum Erproben und Einüben erwünschten Verhaltens erforderlich sind. Es genügt nicht, es dadurch zu propagieren, daß seine Ziele wertvoll gemacht werden.

Literatur

- Atkinson, J. W.: An introduction to motivation. Van Nostrand, Princeton 1964.
- Atkinson, J. W.: Old and new conceptions of how expected consequences influence actions. In: Feather, N. T. (Hrsg.): Expectations and actions. Erlbaum, Hillsdale, N. J. 1982, 17–52.
- Bender-Szymanski, D.: Das Verhalten Jugendlicher bei der Berufsentscheidung. Beltz, Weinheim 1978.
- Dittes, F.: Lehrbuch der Psychologie und Logik. Klinkhardt, Leipzig 1876.
- Eckerle, G.: Zur Bildungstheorie der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. Band 1: Die Sicht der Lehrer. Beltz, Weinheim 1980.
- Eckerle, G., Kraak, B.: Handlungs-Entscheidungs-Theorien: Zur Quantifizierung von Bilanzen. Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main (1979) 96/97, 19–26.
- Eckerle, G., Kraak, B.: Zur Bildungstheorie der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. Band 2: Die Sicht der Schüler. Beltz, Weinheim 1981.
- Edwards, W.: The theory of decision making. Psychological Bulletin (1954) 51, 380–417.
- Feather, N. T. (Hrsg.): Expectations and actions: expectancy-value models in psychology. Erlbaum, Hillsdale, N. J. 1982.
- Fishbein, M.: Attitude and the prediction of behavior. In: Fishbein, M. (Hrsg.): Readings in attitude theory and measurement. Wiley, New York 1967, 477–492.

- Götz, W.: Einstellungs- und Verhaltensänderung durch Unterricht. Beltz, Weinheim 1979.
- Heckhausen, H.: Intervening cognitions in motivation. In: *Berlyne, D. E., Madsen, K. B.* (Hrsg.): Pleasure, reward, preference. Academic Press, New York 1973, 217–242.
- Kallenberger, P., Meyer, I.: Bedingungen für Entscheidungen über die Mitarbeit bei Bürgerinitiativen. Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt (1979) 96/97, 62–74.
- Kaufmann-Mall, K.: Grundzüge einer kognitiv-hedonistischen Theorie menschlichen Verhaltens. In: *Lenk, H.* (Hrsg.): Handlungstheorien interdisziplinär III. Fink, München 1981, 123–189.
- Kraak, B.: Handlungs-Entscheidungs-Theorien. Anwendungsmöglichkeiten und Verbesserungsvorschläge. Psychologische Beiträge (1976) 18, 505–515.
- Kraak, B.: Dogmatisches und konformistisches Urteilen. Zur Psychologie der Informationsverarbeitung. In: *Avenarius, H.* u. a. (Hrsg.): Festschrift für Erwin Stein. Gehlen, Bad Homburg v. d. H. 1983, 437–451 (a).
- Kraak, B.: Dogmatische und konformistische Urteilsbildung. Motivationale Bedingungen der Informationsverarbeitung. In: *Kohr, H. U., Krieger, R., Räder, H.-G.* (Hrsg.): Reproduktion von Gesellschaft. Beltz, Weinheim 1983, 204–215 (b).
- Kraak, B.: Hindernisse sachlicher Urteilsbildung. Dogmatische und konformistische Informationsverarbeitung. Sozialpädagogik (1983) 25, 60–69 (c).
- Kraak, B.: Zielprioritäten, Selbstvertrauen und Zukunftserwartungen junger Berufstätiger. In: *Stiksrud, A., Wobit, F.* (Hrsg.): Adoleszenz und Postadoleszenz. Fachbuchhandlung für Psychologie, Verlagsabteilung, Eschborn 1985, 188–198.
- Kraak, B., Lindenlaub, S.: Entwurf einer Handlungs-Entscheidungs-Theorie. Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main (1974) 75/76, 93–105.
- Kraak, B., Nord-Rüdiger, D.: Bedingungen innovativen Handelns. Beltz, Weinheim 1979.
- Kraak, B., Nord-Rüdiger, D.: Berufliche Motivation und berufliches Verhalten. Zur Frage geschlechtstypischer Unterschiede. Hogrefe, Göttingen 1984.
- Kraak, B., Nord-Rüdiger, D.: Fragebogen zu Lebenszielen und zur Lebenszufriedenheit. Zur Untersuchung der Motivation, des Selbstvertrauens und der Zukunftserwartungen. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main 1987.
- Krampen, G.: Handlungsleitende Kognitionen von Lehrern. Hogrefe, Göttingen 1986.
- Krüger, R.: Bedingungen sozialer Aktivitäten älterer Menschen. Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main (1979) 94/95, 80–89.
- Kuhl, J.: The expectancy-value approach within the theory of social motivation: Elaborations, extensions, critique. In: *Feather, N. T.* (Hrsg.): Expectations and actions. Erlbaum, Hillsdale, N. J. 1982, 125–160.
- Kuhl, J.: Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle. Springer, Berlin 1983.
- Kuhl, J., Beckmann, J.: Handlungskontrolle und Umfang der Informationsverarbeitung: Wahl einer einfachen (nicht optimalen) Entscheidungsregel zugunsten rascher Handlungsbereitschaft. Zeitschrift für Sozialpsychologie (1983) 14, 241–250.
- Lindenlaub, S.: Einstellungen und Handeln. Neue Sicht eines alten Problems. Hogrefe, Göttingen 1984.
- May, T. W.: Individuelles Entscheiden in sequentiellen Konfliktspielen. Lang, Frankfurt 1983.
- Opp, K.-D.: Soziales Handeln, Rollen und soziale Systeme. Enke, Stuttgart 1970.
- Opp, K.-D., Burow-Auffarth, K., Hartmann, P., Witzleben, T. v., Pöhls, V., Spitzley, T.: Soziale Probleme und Protestverhalten. Westdeutscher Verlag, Opladen 1984.
- Rotter, J. B.: Social learning and clinical psychology. Prentice-Hall, New York 1954.
- Rotter, J. B.: Social learning theory. In: *Feather, N. T.* (Hrsg.): Expectations and actions. Erlbaum, Hillsdale, N. J. 1982, 241–260.
- Sodhi, K. R.: Urteilsbildung im sozialen Kraftfeld. Hogrefe, Göttingen 1953.
- Tolman, E. C.: Principles of performance. Psychological Review (1955) 62, 315–326.
- Viebahn, P.: Erwartungs-Wert-Theorie und Lernhandlungen. Beiträge einer partiellen Handlungstheorie zur Unterrichtstheorie. Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Forschung (1979) 13, 137–160.
- Vroom, V. H.: Work and motivation. Wiley, New York 1964.
- Verfasser:
Prof. Dr. Bernhard Kraak, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, D-6000 Frankfurt 90